

Enseignement du français par la langue-culture franco-québécoise et l'autoscopie¹

Angelmiro Galindo
Lina María Moreno
Universidad del Quindío
(Armenia, Colombia)

Cette recherche, de type pretest-postest, a vérifié l'enseignement du français par la langue-culture franco-québécoise et l'autoscopie pour 22 étudiants, âgés en moyenne de 22-23 ans, suivant le cours de Français III dans le cadre de la Licenciatura en Langues Modernes à l'Université du Quindío en Colombie. Les résultats ont montré que la compétence culturelle française québécoise et la compétence linguistique et discursive des sujets étaient meilleures au postest qu'au pretest. On a conclu que l'appel à l'autoscopie dans l'enseignement d'une langue étrangère aiderait le sujet à contrôler consciemment la qualité de l'apprentissage de la langue.

Mots clés : *autoscopie, langue et culture française, langue et culture québécoise, compétence culturelle, compétence linguistique, compétence discursive.*

Enseñanza del francés por medio de la lengua-cultura quebequense y la filmación de clases

En esta investigación, de tipo pretest-postest, se comprobó la enseñanza del francés por medio de la lengua-cultura francesa quebequense y la técnica de filmación de clases en 22 estudiantes de 22.3 años de edad, inscritos en el curso de Francés III de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío en Colombia. Los resultados revelaron que la competencia cultural francesa quebequense y la competencia lingüística discursiva de los estudiantes mejoraron en el postest. Se concluyó que el uso de la técnica de filmación de clases llevaría al sujeto a controlar deliberadamente la calidad del aprendizaje de la lengua.

Palabras clave: *filmación de clases, lengua y cultura francesa, lengua y cultura quebequense, competencia cultural, competencia lingüística, competencia discursiva.*

¹ Cet article est le produit d'une recherche menée à l'Université du Quindío à Armenia en 2007 et inscrite dans la ligne de recherche *Enseignement Apprentissage des Langues Étrangères*, dûment enregistrée au Bureau de Recherche de cette université.

Teaching French Through the Study of the French-Quebecois Language and Culture and the Class Video Taping Technique

This article reports the findings of a pre-test/post-test study focusing on the teaching of French as a foreign language through the French and Quebecois cultures and the class video taping technique. The subjects of the study were 22 third-level French language students in the Undergraduate Modern Languages Program at the University of Quindío, in Colombia. The Results of the post-test show that the students' French and Quebecois cultural competence as well as their discursive and linguistic competence improved when compared with the results of the pre-test. It is concluded that the class video taping technique would lead students to self-control the quality of their foreign language learning.

Keywords: *class video taping, French-Quebecois language and culture, cultural competence, linguistic competence, discursive competence.*

INTRODUCTION

La problématique générale de cette étude concernera le développement des aspects suivants : 1) le contexte général de l'étude : le bilinguisme dans le cadre social majoritaire colombien ; 2) le contexte particulier de l'étude : l'apprentissage du français –deuxième langue étrangère– dans le cadre de la Licenciatura en Langues Modernes à l'Université du Quindío en Colombie ; et 3) les stratégies de correction des performances fautives des étudiants. Cette problématique s'achèvera par la synthèse des aspects traités et la formulation des hypothèses de recherche.

Ce travail concerne le bilinguisme² avec des langues internationales dans le cadre social majoritaire colombien. Dans ce contexte, les politiques du bilinguisme le conçoivent aujourd'hui comme un fait linguistique et social qui se compose de deux langues internationales : l'espagnol, langue maternelle (LM), et l'anglais, langue objet d'apprentissage (L2) (Ministerio de Educación de Colombia, 2005). Cependant, force est d'avouer que le développement touristique, social, politique, scientifique,

² Le bilinguisme peut se rapporter à deux phénomènes : le premier, un individu qui se sert de plusieurs langues (bilinguisme individuel) et, le second, une communauté où deux langues sont employées (bilinguisme social) (Galindo, 2002). Dans cette étude, nous nous intéresserons au premier type de bilinguisme, notamment, chez l'individu qui se fait bilingue en contexte scolaire (universitaire) à l'âge adulte, après avoir acquis sa langue maternelle, donc, au bilinguisme consécutif scolaire à l'âge adulte.

etc. du monde ne se fait pas exclusivement en anglais, car il existe d'autres langues qui s'utilisent à une échelle internationale, entre autres : l'Allemand, l'Anglais, l'Arabe, l'Espagnol, le Français, le Mandarin, (Kaplan & Baldauf, 1997). En fait, le bilinguisme avec des langues internationales devient une condition indispensable pour participer avec succès dans le tissu globalisé actuel (Ferreiro, 1997).

Pour décrire le contexte d'apprentissage du français deuxième langue étrangère dans le cadre de la Licenciatura en Langues Modernes à l'Université du Quindío, nous retiendrons les aspects suivants : 1) inclusion du français langue étrangère dans le curriculum ; 2) le point de repère culturel pour l'enseignement du français –deuxième langue étrangère– à l'Université du Quindío ; et, enfin, 3) les stratégies de correction des performances fautives des étudiants.

Inclusion du français langue étrangère dans le curriculum

La Licenciatura en Langues Modernes de l'Université du Quindío est un programme académique de dix semestres qui cherche à « former un professionnel compétent dans l'enseignement et la recherche des langues étrangères » (Programa de Lenguas Modernas, Universidad del Quindío, 2004). Parallèlement, les étudiants commencent leurs études à l'âge adulte, à 17 ans environ. Dans ce programme, on enseigne deux langues étrangères : l'anglais et le français. Globalement, l'étude de ces deux langues est conçue comme suit. D'abord, les étudiants commencent par l'acquisition d'une première langue étrangère, l'anglais ; cette acquisition se fait pendant une période de quatre semestres académiques, à raison de 15 heures hebdomadaires. À la fin de ces deux ans, les étudiants doivent passer un examen international d'anglais et le réussir avec un score minimum de 70% sur 100%, ce qui est une condition pour s'inscrire au cinquième semestre du programme d'études. Ceux qui sont admis au cinquième semestre débutent l'apprentissage du français ; cet apprentissage s'étend sur quatre semestres à raison de six heures hebdomadaires. Contrairement à l'anglais, les étudiants ne doivent passer aucun examen international pour certifier leurs compétences en français.

Quel point de repère culturel pour l'enseignement du français ?

L'apprentissage d'une langue est absolument indissociable de sa culture : apprendre une langue sans sa culture ne serait que l'apprendre in vitro (Canale & Swain, 1980 ; Carlo, 1998 ; Abdallah-Prétceille & Porcher, 2001). En fait, « Through the study of other languages, students gain a knowledge and understanding of the cultures that use that language ...³ » (Krasner, 1999, p. 80).

L'apprentissage du français dans le cadre de la Licenciatura en Langues Modernes à l'Université du Quindío passe par la connaissance de la culture. Dans ce contexte, l'apprentissage du français se fait traditionnellement par référence à la langue-culture française vécue en France en oubliant l'existence d'une autre langue-culture francophone, proche de la Colombie, celle du Québec.

Or, cette langue-culture joue un rôle de grande actualité pour la Colombie. D'une part, l'on sait que le Québec encourage la venue des immigrants colombiens sur son territoire. Par exemple, bon nombre de Colombiens ont élu Drummondville, municipalité située au Centre du Québec, comme leur centre de domicile dû au fait que cette ville est très ouverte à accueillir les immigrants (Benelhadj Djelloul, 2008). D'autre part, la Colombie vit aujourd'hui un processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le but d'accéder au monde de la connaissance et de faire progresser la science (Jaramillo, 2005). Sans doute, le Québec offre des possibilités à la Colombie pour former ses citoyens dans plusieurs disciplines importantes pour son développement social, éducatif, politique, touristique, etc.

Les stratégies de correction des performances fautives des étudiants

Dans tout processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'étudiant-utilisateur du langage commet des erreurs. Dans ce qui suit, nous passerons en revue deux études portant sur le sujet en question. Premièrement, Goicoechea Gomez et Tomé (2004) soutiennent que selon les langues d'origine des étudiants, les erreurs sont différentes. Celles-ci ont en effet un rapport avec la construction syntaxique, lexicale, phonologique de la langue maternelle sans oublier les interférences d'une ou plusieurs langues tierces (voir Tableau 1).

³ Notre traduction : À travers l'étude d'autres langues, les étudiants acquièrent une connaissance et une compréhension des cultures qui utilisent ces langues (...).

Tableau 1. Erreurs concernant la morphologie des verbes.

<i>Type d'erreur</i>	<i>Exemple d'erreur</i>	<i>Construction correcte</i>
Passé composé, utilisation de l'auxiliaire AVOIR à la place d'ÊTRE	J'ai sorti	Je suis sorti(e)
Passé composé du verbe	Je suis été	J'ai été
Futur proche	Je vais à manger	Je vais manger

Fuente: Goicoechea Gómez & Tomé (2004)

Ensuite, Galindo et Moreno (2005) ont analysé des erreurs commises par des étudiants colombiens hispanophones apprenant le FLE dans le cadre de la Licenciatura en Langues Modernes à l'Université du Quindío à Armenia en Colombie. Ils ont conclu, entre autres, que les erreurs commises par ces étudiants s'expliquaient par le fait qu'il y avait une divergence entre l'espagnol (langue maternelle des étudiants) et le français (langue objet d'apprentissage), tel que le précise le Tableau 2.

Tableau 2. Exemple d'erreurs à cause de la divergence entre l'espagnol et le FLE auprès d'étudiants hispanophones colombiens.

<i>Langue maternelle (espagnol)</i>	<i>Exemple d'erreur en FLE</i>	<i>Construction correcte</i>
Vimos una buena película	Nous avons vu une bonne pellicule	Nous avons regardé un bon film
En estas condiciones cuenta conmigo	Dans ces conditions compte avec moi	Dans ces conditions compte sur moi
Una cara	Une visage	Un visage

Fuente: Galindo & Moreno (2005)

Les auteurs cités précédemment ont mis en lumière l'existence d'erreurs, concernant la compétence linguistique, commises par des étudiants tout au long de leur processus d'apprentissage du FLE. Par la suite, nous faisons l'hypothèse selon laquelle une erreur de nature linguistique aurait des conséquences négatives sur la transmission du message et sur la structure discursive de la langue. Or, en psycholinguistique, l'on admet généralement que les erreurs des étudiants peuvent devenir une source d'apprentissage, voire de réflexion consciente sur tel ou tel aspect langagier ; cependant, force est d'avouer que ces mêmes erreurs peuvent aussi devenir une source handicapante de l'apprentissage du FLE, surtout, quand elles ne sont pas corrigées de la façon la plus appropriée du point de vue pédagogique.

Synthèse du problème et formulation des hypothèses de recherche

Le problème de recherche que nous venons de cerner se résume donc de la façon suivante. Premièrement, dans le cadre social majoritaire colombien, le bilinguisme peut inclure trois langues internationales : l'espagnol, l'anglais et le français. Deuxièmement, le point culturel de repère pour l'enseignement du français –deuxième langue étrangère– dans le cadre de la Licenciatura en Langues Modernes à l'Université du Quindío est, traditionnellement, celui de la France. Comme il existe une culture francophone proche de la Colombie, celle du Québec, il serait souhaitable d'introduire la langue-culture québécoise dans l'enseignement du français chez des étudiants apprenant le français dans ce contexte universitaire. Troisièmement, les étudiants commettent des erreurs de nature linguistique et discursive lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Mais, comment les corriger ? La réponse à cette question est variée et dépend sans doute de l'approche d'enseignement préconisée. Dans le domaine des techniques audiovisuelles, il existe des moyens susceptibles d'être utilisés par l'enseignant des langues étrangères comme moyen de correction pédagogique, notamment, l'autoscopie, conçue, selon le *Dictionnaire Petit Larousse* (2008), comme une «technique audiovisuelle de formation, reposant sur l'analyse en groupe de sa propre image filmée».

D'où les hypothèses suivantes :

1. L'introduction des traits linguistiques et culturels québécois dans l'apprentissage du français contribuerait à la connaissance de la langue-culture franco-québécoise chez des étudiants suivant le cours de Français III dans le cadre de la Licenciatura en Langues Modernes à l'Université du Quindío.
2. L'enseignement du français par l'autoscopie améliorerait la maîtrise linguistique chez les étudiants en question.
3. L'enseignement du français par l'autoscopie améliorerait la maîtrise discursive chez les étudiants en question.

Et les objectifs de recherche :

- Vérifier l'effet de l'introduction des traits linguistiques et culturels québécois dans l'apprentissage du français sur la connaissance

de la langue-culture française qubécoise chez des étudiants du cours de Français III de la Licenciatura en Langues Modernes à l'Université du Quindío.

- Vérifier l'effet de l'enseignement du français par l'autoscopie sur la maîtrise linguistique française chez les étudiants.
- Vérifier l'effet de l'enseignement du français par l'autoscopie sur la maîtrise discursive du français chez les étudiants.

CADRE THÉORIQUE

L'interculturalité dans l'apprentissage d'une langue étrangère

La langue, d'après Galisson et Coste (1976, p. 306) est « une virtualité d'agencements de signes obéissant à certaines règles, d'ordre à la fois syntaxique et sémantiques ». Or, ces règles sont explicitées par la grammaire et l'usager de la langue doit les connaître pour transmettre ses buts de communication.

Pourtant, la bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication. En effet, les structures formelles d'une langue ne sont qu'un vecteur et ne représentent que la surface visible et émergente de la communication (Abdallah-Prétceille & Porcher, 2001). Or, étant donné que la langue est de nature sociale (Saussure, 1967), son emploi à visée communicative demande obligatoirement la connaissance de la culture⁴ sous-jacente à cette langue : « l'apprentissage d'une langue étrangère implique la découverte d'un autre système linguistique et à la fois d'une autre culture » (Abdallah-Prétceille, 1991, p. 96).

Or, si l'apprentissage d'une langue implique la découverte d'un autre système culturel, tel que souligné par Abdallah-Prétceille (op. cit.), l'enseignement des langues devrait passer par une approche interculturelle⁵. En fait, « apprendre une langue devrait mener les sujets à prendre conscience de son système culturel maternel et, aussi, du système culturel qui est à la base de langue cible » (Carlo, 1998, p. 79). Dans ce sens, l'apprentissage de la langue contribuerait à développer chez le sujet

⁴ Par culture, il faut comprendre « l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques, et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté » (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi & Mével, 2001, p. 128).

⁵ Le préfixe «inter» d'«interculturel» indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités (Santos & Andrade, 2007).

une « compétence communicative interculturelle », que nous définissons, dans cet article, ainsi : habileté que possède le sujet à utiliser la langue comme instrument de communication non seulement en fonction de la situation de communication, mais aussi, selon les traits culturels qui distinguent les partenaires participant dans l'interaction.

D'autre part, toute communication entre des individus, des groupes, des collectivités, fait appel à des dimensions verbales et non-verbales, explicites et implicites, visibles et invisibles. La langue est l'une des expressions possibles de cette communication qui ne peut se réaliser qu'en s'appuyant sur une connaissance, voire une maîtrise de l'environnement socioculturel (Santos & Andrade, 2007). Dans ce sens, ajoutent Santos et Andrade, la maîtrise de l'environnement socioculturel nécessite l'acquisition du système de référence partagé par la société-culture étrangère que l'apprenant ne possède pas et auquel il faut donc l'initier. Ceci admis, la construction de compétences communicative interculturelle devrait reposer sur une méthodologie systémique, c'est-à-dire sur l'intégration des différentes composantes de cette compétence de communication dans un canevas structuré et structurant de l'apprentissage, fixant en amont les priorités de cet apprentissage en regard des besoins et profits des apprenants de la langue.

Enfin, tel que le notent Bertoletti (1997) et Abdallah-Preteuille et Porcher (2001), un apprentissage de la langue fondé sur l'interculturel exige que les enseignants possèdent eux-mêmes une compétence interculturelle avant d'intégrer dans leurs classes cette dimension. Par ailleurs, ajoutent ces auteurs, la valeur ajoutée de la perspective interculturelle, c'est qu'elle se définit essentiellement comme une formation à l'observation, à la compréhension, à la relativisation des données de la culture étrangère, non pour la prendre comme modèle à imiter, mais précisément pour développer le dialogue des cultures. Pour cette raison, le défi interculturel que doit relever l'enseignant d'une langue étrangère n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture maternelle des élèves entre en interaction avec la culture de l'autre.

Compétence linguistique et compétence discursive

Définir ces deux compétences implique qu'il faut examiner une autre compétence plus large qui, par ailleurs, les englobe : la compétence

communicative. Cette compétence est définie comme : « la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social » (Hymes, 1971, p. 45). Ensuite, cette compétence met en jeu plusieurs compétences : linguistique, socioculturelle, discursive et stratégique (Canale & Swain, 1980 ; Moirand, 1982). En bref, la compétence communicative pourrait être définie comme l'habileté que possède l'utilisateur du langage pour se servir de la langue afin de faire telle ou telle chose selon la situation de communication concernée.

En outre, dans cette recherche nous retiendrons deux composantes de la compétence communicative : les composantes linguistique et discursive. La première, selon Ottenheimer (2006: 95), est conçue comme : « l'habileté que possède le sujet pour parler et comprendre une langue selon les règles grammaticales qui la régissent ». D'autre part, Canale et Swain (1980) et Moirand (1982) rapportent que la compétence linguistique ou grammaticale se manifeste par la capacité d'utiliser les formes linguistiques de la langue (phonologie, morphologie, lexicale et syntaxe).

De plus, de façon générale, la compétence discursive met en jeu l'habileté que possède le sujet à utiliser ce qu'il connaît du fonctionnement de la langue, donc la compétence linguistique, pour mettre en ordre logique ses buts de communication. Pour leur part, Canale et Swain (op. cit.) et Moirand (op. cit.) soutiennent que la compétence discursive se manifeste par l'organisation et l'appropriation des différents types de discours, autrement dit la capacité d'enchaîner des phrases, des paragraphes ou des messages les uns aux autres en fonction du contexte (la cohésion) et par la capacité d'organiser logiquement ses idées (la cohérence).

L'autoscopie

Il convient, tout d'abord, de préciser que le recours à l'autoscopie n'est pas nouveau dans l'enseignements des langues. De façon générale, dans le domaine de l'audiovisuel à visée pédagogique, l'on admet que l'autoscopie est un procédé pédagogique consistant à enregistrer une personne afin qu'elle évalue ses performances. Bien plus, l'autoscopie est la confrontation de l'individu ou du groupe qui a été filmé avec sa propre image, c'est donc une observation différée de soi-même ou du groupe (Bourron & Denneville, 1991). S'ajoute à cela que le produit

enregistré sera utilisé à visée pédagogique, afin de montrer à l'apprenant la façon dont il a utilisé la langue en voie d'apprentissage. Dans le travail d'analyse pédagogique, plusieurs acteurs peuvent intervenir : l'étudiant, le groupe et l'enseignant. Également, le travail de correction peut bien être fait de façon collective (le groupe), individuelle (l'étudiant qui produit le discours), ou bien encore, dirigée par l'enseignant (Cou, 1995 ; Mottet, 1997). Enfin, nous précisons que l'analyse du document-vidéo devrait toujours se faire sur les aspects langagiers et jamais sur la personnalité de l'étudiant.

MÉTHODE

L'approche de recherche retenue dans cette étude est celle de la recherche préexpérimentale, car il n'existait pas de groupe contrôle. Bien plus, cette approche de recherche se situe dans la méthodologie de l'étude de cas avec prétest-posttest. C'est-à-dire, le groupe a été soumis à un stimulus précis : l'enseignement du français –deuxième langue étrangère– par le recours à la langue-culture française québécoise et à l'autoscopie (voir l'intitulé : Procédure expérimentale). Ensuite, avant et après la mise en place de ce stimulus, le groupe a été soumis à la passation d'une épreuve sur la connaissance de la langue-culture française du Québec.

Échantillonnage

L'échantillon de la présente recherche était composé de 22 étudiants (9 hommes et 13 femmes), suivant le cours de Français III dans le cadre de la Licenciatura en Langues Modernes de l'Université du Quindío à Armenia en Colombie. Ces sujets ont été appariés par les variables de contrôle suivantes : l'âge, la nationalité, la langue maternelle, le niveau de maîtrise du français au moment de débiter le cours de Français I dans cette licence, le niveau de connaissance de la culture-française québécoise au début du cours de Français III, le redoublement du cours de Français III et, enfin, l'entraînement au français reçu outre le cours de Français III pendant la période de la mise en place de la recherche. De l'analyse de ces variables de contrôle, il ressort que, premièrement, tous les sujets étaient des hispanophones colombiens, dont l'âge moyen était de 22,3 ans et, deuxièmement, qu'aucun sujet n'a été éliminé de l'échantillon par l'influence d'une ou plusieurs variables de contrôle précédentes.

Schème expérimental

Le schème expérimental de la présente recherche est décrit comme suit. D'abord, nous avons identifié une variable indépendante (l'enseignement du français –deuxième langue étrangère– par le recours à la langue-culture française québécoise et à l'autoscopie) et trois variables dépendantes : 1) la connaissance de la langue-culture française québécoise ; 2) la maîtrise linguistique en français deuxième langue étrangère ; et 3) la maîtrise discursive dans cette même langue. Ensuite, le but de la recherche consistait à vérifier l'effet de la variable indépendante sur les trois variables dépendantes.

Matériel

Questionnaire sur la langue-culture française québécoise

Cette épreuve avait pour but de vérifier chez les sujets leurs connaissances concernant les généralités du français parlé au Québec et de la culture française québécoise. Cette épreuve comportait des items de deux sortes : l'item d'alternative et le choix multiple. Dans le premier cas, le sujet devait choisir la réponse correcte parmi deux possibilités de réponses (vrai ou faux). Dans le deuxième cas, le sujet était confronté à un énoncé incomplet, avec cinq possibilités de réponses, parmi lesquelles il devait choisir une seule bonne réponse (Lussier, 1992).

Épreuve d'expression et soutenance d'un avis sur des événements traités dans un texte lu

La tâche du sujet consistait à lire de façon compréhensive un texte dans une période de quatre jours. Les expérimentateurs choisissaient cinq thèmes traités dans le texte lu. Par la suite, ils demandaient au sujet d'exprimer son avis sur le thème choisi. Parallèlement, le sujet devait soutenir son avis sur le thème en question. Nous soulignons que nous avons vérifié, au préalable, les niveaux de difficulté des épreuves présentées par le procédé de validation de contenu, et ce, dans le but d'assurer la fidélité des résultats.

Procédure expérimentale

Le groupe était soumis au stimulus suivant : l'enseignement du français en tant que deuxième langue étrangère par le recours à la langue-culture

française québécoise et à l'autoscopie pendant un semestre académique de 16 semaines. S'ajoute à cela le fait que nous avons vérifié chez les sujets de l'étude ($N = 22$) le niveau de connaissance de langue-culture française du Québec et la maîtrise linguistique et discursive à l'oral en français, avant et après la mise en place du stimulus pédagogique en question.

D'un autre côté, pendant la mise en place du stimulus pédagogique, le contact des sujets avec la langue-culture française du Québec se faisait par l'étude des aspects suivants : 1) la chanson française québécoise actuelle ; 2) des graffitis exposés au couloir de l'Université Laval à Québec ; 3) des échantillons de la culture urbaine du Montréal et du Québec ; et, enfin, 4) des émissions de télévision québécoise.

Parallèlement, l'enseignement du FLE par l'autoscopie est décrit comme suit. En premier lieu, il nous a fallu prévoir un local calme et bien éclairé, un cameraman, un téléviseur et un micro. Deuxièmement, nous avons utilisé quatre situations d'enregistrement particulières :

- a) *Travail en table ronde* : on demandait aux sujets de lire une histoire courte. Ils disposaient d'une semaine pour préparer le travail de lecture, compte tenu des directives générales données par l'enseignant du FLE. Lors de la table ronde, les sujets étaient enregistrés et ils le savaient par avance.
- b) *Conversation libre en groupe de deux* : les sujets formaient eux-mêmes les groupes. Après, chaque groupe devait enregistrer une conversation libre pendant 5-8 minutes.
- c) *Exposé libre en groupe de deux* : les sujets, en groupe de deux, devaient choisir librement un sujet pour le présenter à l'oral pendant 15 minutes. Ils disposaient d'une semaine pour préparer le travail. Chaque groupe passait devant la caméra pendant que les autres écoutaient attentivement l'exposé et attendaient leur tour.
- d) *Travail d'écriture au tableau* : l'enseignant demandait à un étudiant, choisi au hasard, d'aller au tableau pour écrire des phrases dictées par le premier. Une fois le travail terminé, il était enregistré. Pour leur part, ses camarades observaient très attentivement le travail fait par l'étudiant au tableau en attendant leur tour. Enfin, les sections enregistrées étaient corrigées en classe. Pour ce faire, il nous a fallu demander préalablement à tous les élèves s'ils acceptaient de se voir en présence de leurs camarades. De même, le travail de correction était fondé sur les principes de la métacognition, définie comme : « le contrôle conscient de tout ce

qui intervient dans la construction du savoir » (Galindo, 2002, p. 56).

Cueillette des données

La première épreuve (questionnaire sur la langue-culture française du Québec) a été administrée collectivement par les chercheurs dans un local prévu à cette fin. Le sujet devait répondre le questionnaire de façon individuelle en une période maximum de 30 minutes. Quant à l'administration de la deuxième épreuve (épreuve d'expression et soutenance d'un avis sur des événements traités dans un texte lu), celle-ci s'est faite de façon collective, par un groupe de quatre sujets, dans une période de 30 minutes et dans un local prévu à cette fin. Chaque session de travail a été filmée afin de permettre les analyses de la maîtrise linguistique et discursive.

Correction et évaluation des épreuves

Le questionnaire sur la langue-culture française du Québec a été corrigé à partir de sa grille de correction de la façon suivante : le sujet obtenait un point pour toute réponse correcte, alors que la note zéro (0) lui a été attribuée pour toute réponse incorrecte ou dans tous les cas d'absence de réponse. Le résultat obtenu à l'épreuve était la somme de bonnes réponses. Le barème de correction était de 22 points.

L'épreuve d'expression et soutenance d'un avis sur des événements traités dans un texte lu, a été évaluée à partir de l'analyse de différents corpus filmés. L'évaluation portait sur la maîtrise linguistique et discursive. Les indices de mesure de la maîtrise linguistique ont été la prononciation, la justesse du vocabulaire utilisé, l'ordre et l'agencement des mots dans la phrase et la concordance des temps. Pour sa part, la maîtrise discursive a été mesurée par les indices suivants : la cohésion et la cohérence. L'évaluation des indices de chaque compétence a été faite par l'expérimentateur sur une échelle d'appréciation à cinq critères : Excellent (5 points), Très Bon (4 points), Bon (3 points), Insuffisant (2 points) et Très Insuffisant (1 points).

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nous avons utilisé le programme de traitement statistique Statgraphics Centurion XIV pour procéder aux analyses statistiques des résultats obtenus par le groupe au questionnaire sur la langue-culture française du Québec et aux mesures de maîtrise linguistique et discursive en français. Ces analyses statistiques ont été faites à l'aide de l'épreuve de Kruskal-Wallis. Notons, au passage, que les tests statistiques ont été effectués à un seuil critique égal à 0.05. Par la suite, les résultats obtenus par le groupe aux différentes épreuves, avant et après la mise en place du stimulus, sont présentés sous forme de tableau. Cette présentation contient des statistiques descriptives (le nombre des sujets (n), la moyenne (M) en termes absolus, l'écart-type (ET) et le minimum et maximum de réponses obtenus aux différentes épreuves) et des statistiques inférentielles (épreuve de Kruskal-Wallis et seuil observé). Enfin, les résultats seront présentés selon les objectifs de recherche.

Résultats au questionnaire sur la langue-culture française du Québec : pretest vs. postest (objectif 1)

Les résultats obtenus par le groupe dans ce questionnaire sont présentés au Tableau 3.

Tableau 3. Résultats au questionnaire sur la langue-culture française du Québec (pretest vs. postest).

Moments de mise en place du stimulus	N	Moyenne	ET	Minimum	Maximum	Valeur de Kruskal-Wallis	p
Pretest	22	7.7	2.14	6.9	8.5	31.4	2.01 ^{E-8}
Postest	22	17.8	2.9	17	18.6		

Barème de correction = 22 points

Comme le révèle le tableau 3, le groupe, après le stimulus, a amélioré ses connaissances sur la langue-culture française du Québec. Ce résultat va dans le même sens de ceux qui affirment que l'enseignement d'une langue fondée sur une approche interculturelle aide les étudiants à prendre conscience du fait qu'apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une nouvelle culture (Bertoletti, 1997 ; Abdallah-Prétceille, 1991 ; Abdallah-Prétceille & Porcher, 2001).

Par la suite, les résultats du Tableau 3 indiquent qu'après le stimulus, les sujets ont une connaissance consciente de la langue-culture française du Québec. Du point de vue linguistique, ces étudiants ont remarqué, entre autres, que le français parlé au Québec est marqué par l'emploi de la particule «-tu ». En fait, cette particule est souvent utilisée dans le langage familier quand on pose une question directe (dont la réponse ne peut être que « oui » ou « non ») à quelqu'un. Par exemple : « *Tu vas-tu bien ?* », « *Ça va-tu ?* ».

Du point de vue socioculturel, ces mêmes étudiants ont appris, entre autres, que les francophones du Québec utilisent le pronom de la deuxième personne *tu* plus souvent et dans plus de contextes que ceux de France. Dans certains cas, il peut être parfaitement normal de s'adresser à un étranger (même un client) en utilisant le *tu*, alors que cela serait inapproprié en France. Par exemple, en s'adressant à un serveur (serveuse), l'emploi du *tu* avec un ton amical, au Québec, est tout à fait poli et s'utilise dans le simple but d'établir une relation plus directe, plus rapidement.

Finalement, après le stimulus, ce groupe aurait élargi sa compétence interculturelle dans la mesure où il connaît la langue-culture française compte tenu de deux points de repère linguistique et culturel : celui de la France et celui du Québec. Ceci pourrait éveiller chez eux une conscience interculturelle⁶ plus élevée, dans la mesure où ils pourraient établir des différences et des similitudes entre leur culture maternelle et la culture cible. En fait, tel que le précise Abdallah-Preteuille (2004, p. 47), suite à l'intervention d'une approche interculturelle, les étudiants pourront « élargir leur capacité de reconnaître l'existence d'autres façons de concevoir le monde et, par ailleurs, de savoir qu'il existe de similitudes et des différences entre son modèle culturel maternel et celui cible ».

Résultats aux mesures de la maîtrise linguistique en français : pretest vs. posttest (objectif 2)

Les résultats des mesures de la maîtrise linguistique obtenus par le groupe sont présentés au Tableau 4.

⁶ «La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible» sont à l'origine de la prise de conscience interculturelle (Abdallah-Preteuille, 2004). Ensuite, la conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir (Conseil de l'Europe, 2000).

Tableau 4. Résultats aux différents indices de mesure de la maîtrise linguistique (pretest vs. postest).

Indices de mesure de la compétence linguistique	Moments de mise en place du stimulus	Moyenne	ET	Min	Max	Valeur de Kruskal-Wallis	
							<i>p</i>
Prononciation	Pretest	2.8	0.75	2.5	3.0	14.7	0.001
	Postest	3.8	0.83	3.6	4.1		
Justesse du vocabulaire utilisé	Pretest	2.9	0.77	2.6	3.1	11.3	0.007
	Postest	3.7	0.81	3.5	4		
Ordre des mots dans la phrase	Pretest	2.7	0.55	2.5	2.9	19.7	0.009
	Postest	3.7	0.63	3.5	3.9		
Concordance des temps	Pretest	2.4	0.50	2.3	2.6	27.3	1.71 ^{E-7}
	Postest	3.8	0.63	3.7	4		

La lecture du Tableau 4 permet de conclure que le groupe a obtenu des moyennes supérieures dans toutes les mesures de la compétence linguistique au postest par rapport aux moyennes obtenues au pretest. Ceci indiquerait que l'enseignement du français par l'autoscopie a produit un effet positif sur la connaissance du code linguistique. Ceci serait attribuable au fait que l'autoscopie permet que le sujet observe, de façon différée, ses performances linguistiques (Bourron & Denneville, 1991).

Lors des analyses des corpus filmés, nous avons remarqué que cette observation aurait comme conséquence l'éveil chez le sujet des comportements métalinguistiques, dans la mesure où celui-ci réfléchit, de façon consciente ou non, sur sa manipulation du code linguistique en voie d'acquisition. Ce qui revient à dire, aussi, qu'une telle réflexion entrainerait chez le sujet un apprentissage autonome du code linguistique. Nous avons observé dans plusieurs séances filmées que cette autonomie mène le sujet à mettre en place différentes stratégies d'apprentissage, telle l'identification de l'erreur et sa correction. Il convient d'ajouter que plusieurs sujets ont fait preuve d'un comportement linguistique plus développé, après avoir expliqué la nature de leurs erreurs.

Pour finir, il semblerait que l'enseignement de la langue par l'autoscopie permet que le sujet développe ce que Cummins (1978, p. 56) appelle « la compétence langagière cognitive-académique », entendue, selon lui, comme : « la maîtrise linguistique nécessaire pour le développement académique et cognitif ».

Résultats aux mesures de la maîtrise discursive en français: pretest vs. postest (objectif 3)

Les résultats des mesures de la maîtrise discursive obtenus par le groupe sont présentés au Tableau 5.

Tableau 5. Résultats aux différents indices de mesure de la maîtrise discursive (pretest vs. postest).

Indices de mesure de la compétence discursive	Moments de mise en place du stimulus	n	Moyenne	ET	Min	Max	Valeur de Kruskal-Wallis	p
Cohésion	Pretest	22	2.3	0.45	2.1	2.4	32.3	1.28 E-8
	Postest	22	3.9	0.57	3.8	4.1		
Cohérence	Pretest	22	2.5	0.51	2.3	2.7	30.9	2.60 E-28
	Postest	22	4.0	0.52	3.8	4.1		

D'après le Tableau 5, les scores moyens dans les deux mesures de la maîtrise discursive obtenus par le groupe au postest sont plus élevés que ceux du pretest. Ceci s'expliquerait de la façon suivante.

La « compétence langagière cognitive-académique », telle qu'elle a été développée par Cummins (1978), pourrait être le précurseur du progrès obtenu dans le domaine de la cohésion et de la cohérence en français. Ce qui reviendrait à souligner que si le sujet arrive à intérioriser dans sa structure cognitive un matériau linguistique de façon compréhensible, il pourra de la sorte s'en servir pour exprimer, entre autres, ses pensées et ses opinions concernant tel ou tel sujet en faisant preuve d'un discours porteur de cohésion et de cohérence. En fait, « la faculté de parler une langue donnée implique celle de parler de cette langue » (Jakobson, 1963, p. 46). Finalement, en partant de la théorie développée par Vygotsky (1935), selon laquelle l'apprentissage a lieu par la transposition des concepts, il semble logique de supposer que l'habileté métasyntaxique développée lors de la manipulation des composantes linguistiques de la langue a été transposée au moment de produire un acte de parole. Ainsi, la maîtrise linguistique et discursive seraient deux entités langagières indissociables (Galindo, 2002).

REMARQUES CONCLUSIVES

Concernant l'effet de l'introduction des traits linguistiques et culturels québécois dans l'apprentissage du français –deuxième langue étrangère– sur la connaissance de la langue-culture française du Québec (objectif de recherche 1), nous soulevons les conclusions suivantes. Premièrement, fonder l'enseignement d'une langue sur une approche interculturelle contribuerait à l'appropriation consciente de la langue comme système linguistique et communicatif : « Apprendre une langue étrangère consiste, au delà de l'acquisition de vocabulaire et de structures syntaxiques, à développer des aptitudes particulières qui permettent de passer d'un système de références à un autre » (Rolland, 2006, p. 45). Deuxièmement, les étudiants développent une conscience interculturelle accrue qui leur permettrait de valoriser sa culture maternelle par rapport à la culture cible. Finalement, la manipulation de la culture de la langue cible devrait commencer au moment où l'étudiant débute l'apprentissage de cette langue pour qu'il puisse développer la « compétence communicative interculturelle », tel que définie au début de cet article.

Pour ce qui est de l'effet de l'enseignement du français –deuxième langue étrangère– par l'autoscopie sur la maîtrise linguistique et discursive françaises (objectifs de recherche 1 et 2), nous tirons les conclusions suivantes. D'abord, l'autoscopie favoriserait le développement de la maîtrise linguistique de la langue, qui devient un précurseur de la maîtrise discursive. Ensuite, cette stratégie pédagogique aiderait le sujet à contrôler de façon délibérée la qualité de l'apprentissage du français. Enfin, l'autoscopie favorise la correction en groupe et la construction du savoir de façon collective, ce qui semblerait montrer que l'apprentissage du français ne serait plus un acte individuel, mais un acte psychologique et social significatif.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Prétceille, M. (1991). Langue(s), culture(s) et communication. *Le Français dans le Monde. Recherche et Applications*, 95-102.
- Abdallah-Prétceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Collection « Que sais-je ». Paris : PUF.

- Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Benelhadj Djelloul, K. (2008). Pourquoi tant de Colombiens à Drummondville?. *L'Express* (Drummondville), le 16 novembre. Consulté en novembre 2008 en <http://www.journalexpress.ca/article-i174040-Pourquoi-tant-de-Colombiens-a-Drummondville.html>.
- Bertoletti M.-C. (1997). Nous, vous, ils... Stéréotypes identitaires et compétence interculturelle. *Le Français dans le Monde*, 291, 30-34.
- Bourron, Y. & Denneville, J. (1991). *Savoir en vidéo, pédagogie de l'autoscopie*. Paris : Éditions d'organisation.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 2-43.
- Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International.
- Conseil de l'Europe (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Cou, M-H. (1995). *Utiliser efficacement la vidéo en formation. L'autoscopie à l'usage des enseignants et des formateurs*. Paris : ESF éditions.
- Cummins, J. (1978). Cognitive factors associated with attainment of intermediate levels of bilingual skills. *The Modern Language Journal*, 31 (1-2), 3-12.
- Dictionnaire Petit Larousse (2008). Paris : Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B. & Mével, J. P. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Ferreiro, E. (1997). El bilingüismo: una visión positiva. Dans G. Cuarón (Ed.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 290-301). Mexique: La Jornada Ediciones.
- Galindo, A. (2002). Habiletés métasyntaxiques et production de textes argumentatifs écrits en langue maternelle d'élèves en début de secondaire en immersion et en classe régulière. Thèse de doctorat non publiée, Faculté des Lettres. Département de langues, linguistique et traduction. Université Laval à Québec, Canada.
- Galindo, A. & Moreno, L. M. (2005). Traducción y bilingüismo. Communication présentée aux Segundas Jornadas de Metodología de Lenguas Extranjeras y Bilingüismo, non publiée. Universidad del Quindío, Armenia.
- Galisson, D. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Goicoechea Gómez, N. & Tomé, M. (2004). Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE. Consulté en juin 2008 en <http://www.edufle.net>.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.

- Jaramillo, I. C. (2005). L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Colombie. En Banque Mondiale (Éd.), *L'enseignement supérieur en Amérique Latine. La dimension internationale* (pp.187-226). Paris : Éditions OCDE.
- Kaplan, R. & Baldauf, R. (1997). *Language Planing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13 (1-2), 79-88.
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une perspective communicative*. Paris : Hachette.
- Ministerio de Educación de Colombia (2005). Programa Nacional de Bilingüismo. *Altablero*, 37. Escribir en el idioma original o si no, precisar los datos de la traducción.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mottet, G. (1997). La vidéo-formation, autres regards, autres pratiques ; la vidéo, outil des compétences professionnelles des enseignants. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Ottenheimer, H. J. (2006). *The Anthropology of Language: An Introduction to Linguistic Anthropology*. Belmont: Thomson Higher Education.
- Programa de Lenguas Modernas, Universidad del Quindío (2004). *Diseño del currículo de la Licenciatura en Lenguas Modernas*. Armenia : Editorial Universidad del Quindío.
- Rolland, D. (2006). Exploration de la mémoire et de l'identité collective en français langue seconde. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 39, 45-53.
- Santos, L. et Andrade, A-I. (2007). Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement. *Études de Linguistique Appliquée*, 146, 205-214.
- Saussure, F. (1967). *Cours de linguistique générale*. Paris : Éditions Payot.
- Vygotsky, L.S. (1935). *The question of multilingualism in childhood. Children's mental development in the instruction process*. Moscow-Leningrad: State Publishing House.

SUR LES AUTEURS

Angelmiro Galindo

Professeur de FLE et chercheur en bilinguisme à l'Université du Quindío. Il a obtenu son Doctorat en Linguistique, orientation en bilinguisme et éducation bilingue, à l'Université Laval du Québec au Canada. Ses domaines d'intérêt sont le développement bilingue en contexte scolaire majoritaire et l'enseignement du français deuxième langue étrangère en milieu universitaire colombien.

Courriel : angelmirogalindo@hotmail.com

Lina María Moreno

Professeure de FLE à l'Université du Quindío. Elle est, actuellement, étudiante de Maîtrise en Didactique de l'anglais à l'Université de Caldas à Manizales. Sa recherche de maîtrise concerne les habiletés métasyntaxiques et la production écrite des textes descriptifs en seconde langue chez des étudiants du secondaire.

Courriel : linauniquindio@hotmail.com

Fecha de recepción : 10-07-2008

Fecha de aceptación : 30-10-2008